

DA ORALIDADE À ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL E DA PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Camila Silva Sousa Santos

(*Instituto Benjamin Constant*. E-mail: camilasousasantos01@gmail.com)

Resumo: Alfabetização é um processo que anseia o domínio da linguagem como um sistema complexo de símbolos e signos que se referencia no desenvolvimento social e cultural da criança, indo, portanto, além do domínio mecânico, da decodificação e da grafia de letras. Partindo desse princípio e com uma base teórica centrada na filosofia da linguagem, esse trabalho objetiva a apresentação e a autorreflexão de uma prática pedagógica voltada para o trabalho com literatura infantil e produção coletiva de textos no contexto de uma instituição especializada em deficiência visual, visando analisar de que modo a minha prática e mediação pedagógica contribuíram para o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. A pesquisa é de natureza qualitativa e se baseia em análise de textos coletivos produzidos no contexto da prática pedagógica e nas minhas próprias observações. Os resultados encontrados apontam que a prática pedagógica apresentada contribui para a percepção da linguagem como objeto de conhecimento e prática social, para o desenvolvimento da relação entre fala e pensamento, para a capacidade criadora e imaginativa, assim como para as habilidades relacionadas à memória e atenção.

Palavras-chave: Alfabetização, Deficiência Visual, Literatura, Textos coletivos, Linguagem.

Introdução – ou a apresentação de um trabalho que se constitui como pesquisa e ação docente

Este artigo é parte de um trabalho monográfico de conclusão de curso defendido e aprovado em abril de 2018 no Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e apresenta uma prática pedagógica pensada e desenvolvida por mim, autora desse texto, no contexto do Instituto Benjamin Constant (IBC), no ano de 2017, buscando uma autorreflexão em forma de estudos qualitativos à luz de autores que se dedicaram a pensar a filosofia da linguagem numa perspectiva histórico-cultural.

Esse trabalho é, portanto, parte de uma pesquisa que, em sua metodologia, se produz e se constitui na prática, retroalimentando-se dela, buscando sempre o seu aperfeiçoamento envolvido em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, pois, [...] “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 1996, p. 38-39). Diante disso, o objetivo desse artigo é analisar de que modo a minha prática e mediação pedagógica contribuíram para o processo de

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

alfabetização de crianças com deficiência visual no contexto da oficina de “Literatura infantil e produção coletiva de textos”.

No texto que se segue, faço uma apresentação e uma autorreflexão da prática pedagógica da oficina – que se constitui como pesquisa e ação docente - que desenvolvi entre os meses de abril e novembro do ano de 2017. Quanto aos sujeitos e do *corpus* da pesquisa, contamos com vinte e quatro textos coletivos produzidos por onze crianças com deficiência visual, na faixa etária entre seis e doze anos, alunos do 1º ano do ensino fundamental. Partindo da minha mediação pedagógica, pretendendo encontrar respostas para o objetivo desse estudo focando na ação docente e, por essa razão, os textos coletivos não serão transcritos.

Metodologia

A oficina de “Literatura infantil e produção coletiva de textos” se insere no contexto mais amplo de atividades pedagógicas do Departamento de Educação do IBC e era parte de um quadro composto por 36 oficinas destinadas a alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Foram dois semestres de atividade e três grupos ao longo do ano. Cada grupo tinha, em média de 6 a 8 alunos. Alguns alunos fizeram parte das turmas nos dois semestres e outros não.

A maioria dessas crianças afirmou, nos primeiros encontros, que tinha pouco ou nenhum contato com a literatura, que não tinham contato com livros em casa e que as poucas histórias que já tinham ouvido haviam advindo da televisão, do rádio, do celular ou alguém contara, mas não sabiam me dizer se partindo de livros ou não. Isso significa afirmar que a maioria dessas crianças teve um acesso bastante restrito ao livro, enquanto objeto e bem cultural legitimado pela sociedade, detentor de textos escritos e sistematizados, com efetivas possibilidades de circulação social; algumas disseram não saber para que ele servia e não sabiam que havia histórias em seu interior. Diante disso, percebi que um objetivo importante seria possibilitar o acesso dessas crianças a livros e leituras e, assim, tratei de reunir livros infantis que eu tinha em casa, além de fazer uso de alguns que a escola dispunha. A maioria era de acervo pessoal e, por isso, estavam em tinta. Os que faziam parte do acervo da escola, alguns estavam em tinta e outros em Braille¹.

¹ O Braille é um sistema de escrita tátil que produz pontos justapostos e organizados de modo a formar letras em um relevo que permite a leitura a partir do toque e dos movimentos dos dedos das mãos no papel. A escrita em Braille é feita através do uso da reglete e punção, máquina de escrever em Braille ou computadores que imprimem o código em relevo. Quando há escrita, mas essa não está em Braille, dizemos que a escrita está em tinta, tendo sido feita, portanto, através da marcação gráfica de um lápis ou caneta, máquina de escrever ou computadores convencionais, tal como pessoas videntes conhecem.

Eu tinha a preocupação de trazer sempre mais de um livro para os encontros, na tentativa de mostrar a eles que os livros podem ser diferentes. Pedia às crianças que cheirassem os livros, que “pesquisassem” com as mãos essas diferenças. Algumas crianças com baixa visão logo percebiam as imagens e, juntas, elas e eu, tentávamos descrevê-las para os colegas cegos². Algumas crianças cegas já reconheciam algumas letras em Braille e eu sempre pedia que mostrassem aos colegas com baixa visão o que já conseguiam ler. Dessa forma, eu incentivava a cooperação entre o grupo, garantia interações, valorizava a heterogeneidade de saberes das crianças, bem como a percepção de que a leitura e a escrita faziam parte de um sistema que alcançara a todos ali, sejam aqueles que “leem com os olhos” ou “aqueles que leem com as mãos”.

Ainda no processo de apresentação do livro, dizia sempre que todo livro tem um título, um autor ou autora, uma capa e páginas. Falava ainda do ilustrador e da direção da escrita e da leitura, para aqueles que “veem com os olhos” ou “aqueles que veem com as mãos”.

Em tinta, leitura e escrita seguem a mesma direção: da esquerda para a direita, de cima para baixo. Em Braille, fazendo uso da reglete tradicional e do punção, a escrita se dá da direita para a esquerda, de cima para baixo, furando no papel os pontos que formarão letras em sua combinação, e a leitura se dá da esquerda para direita, também de cima para baixo. Quando usamos a máquina de escrever em Braille ou computadores que imprimem o código em relevo, a escrita se dá como em tinta.

Era perceptível que grande parte de tais conceitos eram absolutamente novos para a maioria daquelas crianças e julguei importante que elas os internalizassem, pois estes seriam bases para o trabalho que construí com elas ao longo dos encontros que se seguiram, cujo objetivo principal era a percepção da linguagem, em suas dimensões oral e escrita, como algo socialmente prestigiado, o qual elas não poderiam estar alijadas em razão de sua deficiência visual.

É preciso compreender que, muitas vezes, as condições de vida e da deficiência visual acabam por determinar que crianças cegas e com baixa visão no processo de socialização primária, em suas casas, com suas famílias, não disponham de oportunidades para compreender qual é o sentido e a importância, da leitura e da escrita. Elas não veem como tais processos se constroem e, com frequência, têm acesso a eles apenas quando acessam a escola. Por isso, busquei, com a minha prática, apresentar o livro, a leitura e a escrita aos alunos, de modo que

² A cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. A baixa visão, por sua vez, é a alteração da capacidade funcional da visão que interfere ou limita o desempenho visual do indivíduo, podendo se dar em nível leve, moderado ou severo.

eles pudessem, minimamente, construir seus primeiros indícios sobre o como esses processos acontecem, para além da oralidade (fala).

A cada encontro, eu começava falando da estrutura física do livro, comparando com outros e, em seguida, passava ao conteúdo, de forma oral, buscando um momento coletivo com o grupo. Apresentava o título e questionava se eles saberiam me dizer do que se tratava aquele livro, apenas pelo título dele. Falava do autor e das ilustrações, quando houvesse e, quase sempre, havia. Em seguida, passava para a leitura do texto, mas, antes, combinava com o grupo que “Para ouvir histórias, a gente fica em silêncio, ou não vai entender o que foi lido; mas se tiver alguma dúvida, alguma palavra que não entendeu, pode levantar a mão e perguntar...”. Esse princípio sempre foi respeitado pelo grupo.

Concluída a leitura do livro, perguntava sobre as personagens, onde a história se passava e o que acontecia ao longo da narrativa. Mais uma vez, esse momento era oral e coletivo. Explorávamos vocabulário, já que, quase sempre, os textos traziam palavras desconhecidas pelas crianças. Propunha que pensássemos nos sentidos e possibilidades das ações e das escolhas das personagens, que se colocassem diante de tais situações.

À luz da teoria de Vigotski (2012) pude compreender a importância de, como professora, insistir no trabalho que estava propondo, pois concordo com esse autor quando afirma que:

También las emociones, los sentimientos, la fantasía, el pensamiento y los demás procesos de la psique del ciego están subordinados a la tendencia común a compensar la ceguera. [...] (p. 106)

La fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes. (p.107)³

Dessa forma, acreditei que se fazia necessário ampliar junto às crianças o uso da linguagem, em sua experiência social e comunicacional e, aproveitando o desejo manifestado por algumas crianças de criar e escrever suas próprias histórias, julguei pertinente e produtivo adotar uma metodologia participante, propondo uma atividade que possibilitasse às crianças interagir, de forma orientada, com práticas de leitura e escrita. Assim, após cada leitura e exploração oral do que foi lido, partíamos para a escrita coletiva de textos como desdobramento da atividade de leitura já feita, anteriormente. Aos alunos era aberta a possibilidade de contar e escrever a história que desejassem, de modo que essa pudesse guardar relação ou não com o que já foi lido.

³ Tradução livre feita pela autora desse trabalho: “Também as emoções, os sentimentos, a fantasia, o pensamento e os demais processos da psique do cego estão subordinados à tendência comum da compensação da cegueira.” (p. 106). “A fonte da compensação da cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, senão a linguagem, ou seja, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes.” (p. 107)

Para esse momento, eu me preparava com uma folha de papel e uma caneta. Esse processo era todo apresentado a eles por mim, verbalizado. Eu dizia que o que eles falassem seria escrito por mim na folha, em tinta, com a caneta, já que eles ainda não dominavam de forma autônoma a habilidade da escrita. Meu objetivo com isso era que eles percebessem o trânsito entre a fala e escrita; que a escrita era capaz de fixar a fala no papel, o que permitiria a materialidade do texto e, posteriormente, a disponibilidade dele para revisão, análise e leitura. Aos alunos cabia a escolha das personagens e de suas ações, bem como o lugar onde se passaria a história e o seu título. O sentido do que estava sendo falado deveria ser partilhado por todos os presentes, pois pretendíamos produzir um texto com valor comunicacional.

A criança, então, me dizia uma frase e eu a escrevia. Em seguida, lia a frase falada e, na sequência, escrita, e perguntava quem queria continuar. Mais uma frase, falada e escrita, e o processo se repetia até que tivéssemos um texto coerente, seguindo as seguintes regras : (1) a história precisaria ter início, meio e fim; (2) precisaria ter personagens; (3) acontecer em algum lugar; (4) as personagens precisariam fazer “coisas” na história (ações); (5) precisaria que a história tivesse sentido, de modo que qualquer pessoa que a lesse depois, compreenderia o que quisemos dizer; (6) todos os presentes deveriam contribuir de alguma forma para a história; (7) a história precisaria ter um título.

A cada frase falada e escrita, eu retomava a leitura desde o início do texto, pois era fundamental que as crianças percebessem que, como texto, as frases deveriam apresentar uma unidade composicional que iria se somar à outra já existente. Deveria, por princípio, guardar relação com o que foi dito anteriormente pelo colega, instituindo o sentido do texto que estávamos construindo. Esse processo de elaboração anuncia, ainda, a passagem do gênero discursivo primário (simples) ao gênero secundário (complexo) expressando que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1992, p. 272)

Dessa forma, frase após frase, falada, escrita, lida, eu ia direcionando o princípio de início, meio e fim, até que chegássemos à conclusão do texto coletivo. Depois de pronto, eu o lia na íntegra e, juntos, fazíamos os ajustes que julgássemos necessários. Leitura feita, era chegada a hora de escolher o título para o texto e eu sempre explicava que o título deveria ter relação direta com o texto escrito, algo como um resumo deste em poucas palavras.

Durante o processo, eu me preocupei ao máximo em manter por escrito, no registro, o que estava sendo apresentado pelos alunos através de sua fala, ainda que, em alguns momentos, eu tenha percebido a necessidade de negociação de

sentidos sobre o que eles me traziam. De qualquer forma, de modo geral, a maioria dos textos falados mostraram-se fluentes e capazes de cumprir seu objetivo, que era expressar enunciados concretos da língua. “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 1992, p. 265)

Busquei sempre registrar suas falas de modo que eles percebessem que fala e escrita não eram isomórficas em sua totalidade (KATO, 2003). Dessa forma, eu entendia que era importante que as crianças percebessem a diferença entre o que Bakhtin (1992) chamou de gêneros discursivos primários e secundários, ou seja, entre o uso falado/cotidiano – que se forma nas “condições de comunicação discursiva imediata” - e o uso escrito/público da língua – que se forma “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (p.263). Para tanto, busquei junto a elas a percepção de que o texto escrito precisaria se adequar à compreensão de um interlocutor distante e, por isso, estabeleci a regra de que qualquer pessoa que lesse nosso texto depois, deveria poder compreender o que quisemos registrar. Dessa forma, acredito ter colocado os alunos numa posição cognitiva que os permitissem pensar em si mesmos como sujeitos capazes de produzir algo passível de ser lido e compreendido por outrem.

Quanto ao gênero discursivo presente nos textos produzidos por nós, acredito que os alunos não manifestaram dificuldade em razão da proximidade com a fala. Neles são evidentes as características da produção falada pois, para mim, era fundamental que eles se reconhecessem nos textos finais e o que mais me interessava, para além da forma, propriamente, era que eles se percebessem autores, capazes de construir textos completos, centrados e articulados, partindo do conhecimento que já tinham.

Para que as crianças se sentissem motivadas a escrever suas próprias histórias, fiz uso da alegação de que elas poderiam, ao final do semestre, levar os textos para casa, para que eles fossem lidos e relidos, por seus amigos e familiares, sempre que desejassem.

Resultados e Discussão

Pretendendo satisfazer o objetivo desse artigo, fundamentei a análise dos textos coletivos que produzimos, como unidade, na busca por aspectos comuns e aparentes entre eles que fossem capazes de possibilitar uma compreensão acerca das contribuições da minha prática

pedagógica e mediação no processo de alfabetização dos sujeitos dessa pesquisa.

Sendo assim, à luz da relação e da retroalimentação necessária entre teoria e prática, fui capaz de perceber e enumerar, pelo menos, cinco (05) contribuições que julguei importantes, a saber: a primeira delas diz respeito ao acesso ao livro como objeto e bem social, histórico, cultural e socialmente valorizado. A segunda contribuição, por sua vez, refere-se à concepção da linguagem como um sistema de representação da comunicação discursiva na qual a sua aprendizagem pode ser convertida na apropriação de um novo objeto de conhecimento e uma nova aprendizagem conceitual. Sobre esse aspecto, tomo como princípio de compreensão o conceito de enunciado apresentado por Bakhtin (1992), entendendo-o como o meio pelo qual o emprego da língua se dá, seja para o ato de produção do discurso oral, seja para produzir o discurso escrito, em qualquer campo da atividade humana, “toda informação semelhante dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida.” (p. 288).

Diante dessas premissas, o trabalho pedagógico com textos literários e produção coletiva de textos condensa um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem, em constantes mudanças, integrando outros sistemas complexos e organizados entre si que se fundam, sobretudo, como uma corrente, na qual cada elo é um enunciado social, humano e, por isso, histórico.

Nesse sentido, o trabalho que desenvolvi junto às crianças buscava a constituição de novos enunciados como unidades reais e concretas de comunicação discursiva nas quais todos nós construíamos nossos discursos através de nossas enunciações concretas e, assim, tornávamos sujeitos do discurso. O momento no qual conversávamos sobre o texto lido buscava a constituição do diálogo como comunicação discursiva e a réplica que aparecia como resposta, por menor que fosse, ou mesmo o texto produzido de forma coletiva, demonstrou a posição responsiva na qual os alunos se perceberam como sujeitos do discurso, capazes de concordar, discordar, avaliar, em contato imediato com a realidade e com os enunciados alheios, suscitando assim, a alternância dos sujeitos do discurso.

A alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 279 – 280)

A meu ver, a percepção das crianças como sujeitos do discurso fez com que elas percebessem e respeitassem os outros – no caso, eu, a professora, e

os seus colegas – e nos compreendessem como interlocutores com os quais poderiam explorar a plasticidade e a maleabilidade da língua materna, aprendendo conceitualmente sobre a linguagem em seu uso real e sua constante atualização no discurso.

Dessa forma, acredito que tenha contribuído para a compreensão, por parte dos alunos, de que a oralidade e a escrita são modalidades distintas da linguagem verbal, ainda que possam ser complementares na construção dos nossos discursos. O registro escrito, feito por mim, da construção coletiva dos textos objetivava introduzir a percepção de uma das possíveis formas de construir um texto escrito, observando que a escrita fixa a fala, permitindo a materialidade do texto e a disponibilidade futura para a revisão e análise.

O registro escrito inaugurou também, nas crianças, a percepção de um interlocutor e de um destinatário que era virtual (“quem for ler o texto, precisa entender o que escrevemos”), que não estava presente ali, no momento da produção, mas que precisaria compreender a história caso viesse a lê-la no futuro. Nesse ponto, retomo Bakhtin (1992) para refletir que “o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (p. 306)

Sobre a construção dos discursos, pensei ser importante também introduzir a compreensão de que os nossos enunciados se organizam através dos gêneros do discurso: “todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo.” (BAKHTIN, 1992, p. 282). A própria estrutura desejada dos textos produzidos, apresentada a eles por mim através das perguntas norteadoras e dos combinados iniciais, foi dada às crianças com significados normativos que, em parte, elas já dominavam – sabiam, minimamente, como uma história deveria ser contada -, mas que em outros momentos, precisei dizer a elas como deveria ser feito. Sendo assim, considereei essa prática uma forma de comunicar aos alunos que os nossos discursos são moldados em forma de gêneros e que estes são indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua.

No sentido do que já foi apresentado, acredito que essa prática pedagógica tenha contribuído para que as crianças construíssem aprendizagens acerca da linguagem, entendendo que esta não se restringe ao espaço escolar, exercitando e produzindo conhecimento sobre a língua como prática social.

Quanto aos textos produzidos, de modo geral, é possível observar que eles relevam um trânsito dinâmico e complexo de generalizações e conceitos que expressam o pensamento e a fala das crianças, ora com o intuito de comunicar algo

para os outros, ora com a intenção de reelaborar a sua própria fala interior. “A fala interior é a fala para si mesmo; a fala exterior é para os outros. [...] Essa última consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetificação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento.” (VYGOTSKY, 1987, p. 113).

Nas produções é evidente a mescla entre o que foi lido anteriormente para elas, por mim, e a suas narrativas pessoais, o que me faz pensar que os textos produzidos expressem o que Vygostky (1987, p. 104) chamou de “fenômeno do pensamento verbal”, ou seja, o momento no qual a palavra e o pensamento se unem de forma dinâmica para estabelecer uma relação entre as coisas com o intuito de resolver um problema que, no caso, era produzir um texto coletivo a partir dos combinados que havíamos feito anteriormente e das minhas intervenções ao longo da produção.

Os textos produzidos são, portanto, o produto de muitas transformações do pensamento de cada criança no encontro com a sua própria fala - interior e exterior - dando, assim, realidade e forma ao conhecimento que elas já detinham e, na mesma medida, construindo-se o sentimento de ser compreendido pelo outro, que é essencial para a fala social, com o intuito de comunicação. Diante disso, penso que a terceira contribuição da prática pedagógica apresentada nesse trabalho é favorecer em cada criança o desenvolvimento do processo vivo, contínuo, complexo e dinâmico já existente nelas entre pensamento e fala, fundamentando uma reflexão da realidade importante para a percepção da própria consciência humana, convergindo numa atividade prática:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 1998, P. 33)

Sobre a presença marcante e constante das narrativas pessoais dos alunos nos textos produzidos, em mescla com os textos literários apresentados por mim em forma de leitura, acredito que, primeiro, os textos permitem a percepção do diálogo que a literatura, por natureza, propicia ao seu leitor, na medida em que lemos e/ou ouvimos uma leitura e logo construímos sentidos sobre ela através das nossas experiências pregressas. Esse princípio, segundo Vigotski (2009), é a própria essência da nossa capacidade criadora: “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (p. 17)

É dessa forma e por essa razão que eu acredito que os alunos não tenham encontrado grandes dificuldades na hora de narrar as suas próprias

histórias, pois, de certa forma, todos eles se sentiam capazes de contar histórias. Então, a meu ver, o primeiro elemento da situação proposta – contar uma história – já era conhecido por eles em sua experiência anterior. O que representava algo novo, a ser criado pelas crianças, era a capacidade de combinar o que elas já sabiam – suas narrativas pessoais – com o novo que eu trazia – os textos literários.

Observa-se que, com constância, foram produzidas narrativas muito próximas àquelas já conhecidas, mas de qualquer forma, os textos produzidos não são meras reproduções do que eles vivenciaram ou ouviram, mas um fenômeno de intertextualidade. São textos que combinam de forma complexa elementos da realidade e da modificação ou reelaboração da imaginação das crianças para criar algo totalmente novo. Sobre imaginação, Vigotski (2009) afirma que é originária do acúmulo de experiências e que, portanto, quanto mais rica for a experiência da criança, mais enriquecida deve ser também a sua imaginação. Esse processo de produção expressa, ainda, o que Bakhtin (1992) chamou de atitude responsiva, na qual “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (p. 272). Sendo assim, acredito que a quarta contribuição dessa prática pedagógica seja possibilitar a participação ativa das crianças, numa atitude responsiva, na qual ouvinte se torna falante e a ampliação de suas capacidades criadora e imaginativa na medida em que amplia a experiência delas sob vários aspectos, seja social, cultural, cognitivo, linguístico, estético, entre outros.

A quinta e última contribuição pedagógica dessa prática diz respeito ao desenvolvimento das habilidades relacionadas à memória e à atenção e, para explicá-la, é preciso retomar a metodologia já apresentada na seção anterior, pois ela torna evidente que as crianças precisariam combinar elementos do presente e do passado, num campo de atenção e, ao mesmo tempo, movimentar e sintetizar a sua memória, fazendo emergir as suas intenções e representações simbólicas de forma proposital e, assim, o fizeram, com a minha mediação pedagógica.

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositalis. (VIGOTSKI, 1998, p. 48)

Eu analisei nesse artigo como minha prática e mediação pedagógica contribuíram para a alfabetização de crianças com deficiência visual no contexto da oficina de “Literatura infantil e produção coletiva de textos” e esse percurso me permitiu a segurança de uma prática fundamentada na reflexão crítica entre o pensar e o fazer e me possibilitou pensar, ainda, no quanto é imprescindível que a escola e o professor atentem para a sua prática frente às deficiências e à perspectiva de inclusão.

No meu texto, não me dediquei profundamente a discutir acerca das especificidades da aprendizagem das crianças com deficiência visual por entender que, primeiro, não era o objetivo desse artigo e por pensar, ainda, que essa discussão não pode ser feita de forma apressada, correndo o risco de confundirmos os limites colocados pelas consequências sociais da deficiência e a forma como a deficiência se institui no sujeito propriamente dito.

Nesse sentido, destaca-se a indiscutível importância de uma prática pedagógica que seja capaz de produzir eventos pedagógicos intencionais nos quais as crianças com deficiência – seja visual ou de outra natureza - sejam apresentadas às experiências de aprendizagem e nesse artigo acredito ter apresentado um dos inúmeros e possíveis caminhos para se concretizar esse ideal.

Diante disso, sinto-me absolutamente satisfeita ao pensar que posso ter contribuído para os processos de alfabetização dessas crianças, seja pela *descoberta* do livro como objeto de conhecimento e/ou para a sensibilização delas para alguns aspectos da leitura e da escrita, principalmente aqueles intimamente entrelaçados com a experiência de ouvir e de narrar histórias. Penso também na leitura literária como impulsionadora e fundamental para pensar a leitura e a escrita na escola, pois ela pressupõe fruição de pensamento e linguagem, a comunicação e os contextos sociais da língua. O texto literário é arte, para além de recurso didático e diminui as distâncias ilusórias entre os saberes escolares e os saberes da vida. A escola e o professor têm papéis fundamentais nesse processo de construção de conhecimento. Acredito que, primeiro, o gosto pela literatura, pela leitura, pode levá-los a desejar sair do micromundo ilhado que, muitas vezes, são submetidos em razão de suas deficiências, pois, a partir do texto literário, as crianças constroem sentido, discurso, podendo o mesmo texto despertar diferentes sentidos e discursos. Cada leitura é um processo subjetivo e individual, mas também é coletivo, social, construído a partir da interação com o outro. Nesse sentido, o leitor articula pensamentos e se reconhece, pois é colocado a pensar quem é e o que sente e, desse modo, penso que o compromisso formativo da

escola é atravessado pelo trabalho com literatura. Em segundo lugar, acredito que por meio da leitura literária também se aprende a ler e escrever e, nesse ponto, Vigotski (2012) é singular ao afirmar que “Um punto del alfabeto Braille hizo más por los ciegos que miles de benefactores; la posibilidad de ler y escribir resulta más importante que ‘el sexto sentido’ y la sutileza del tacto y el oído.”⁴ (p. 102). É através da literatura que as crianças também podem aprender a exercer o seu poder sobre a linguagem, lendo e escrevendo, tornando-se sujeitos ativos de seu conhecimento. Minha crença é que ouvintes ativos se tornam leitores e escritores ativos.

Diante dessa afirmação, concluo esse texto ratificando a minha crença e compromisso com uma educação cada vez mais democrática, pública e de qualidade que se pautar, sobretudo, pela ampliação de direitos e redução de desigualdades de toda e qualquer natureza e pela redução, tanto quanto possível, da distância entre o pensar e o fazer.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail [1979]. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 261 – 306.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson Luiz Camargo. 1ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 11 – 34.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. El niño ciego. In: *Obras Escogidas – V – Fundamentos de Defectología*. Volumen 2 – V de La Colección Machado Nuevo Aprendizaje. Impreso em España, Madrid, 2012, p. 99 – 113.

⁴ Tradução livre feita pela autora desse trabalho: "Um ponto do alfabeto em Braille fez mais para os cegos do que milhares de benfeitores; a possibilidade de ler e escrever é mais importante do que "o sexto sentido" e a sutileza do toque e da audição".